

Flämig, Matthias

Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 163-175. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Flämig, Matthias: Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich? - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 163-175 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101433 - DOI: 10.25656/01:10143

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101433>

<https://doi.org/10.25656/01:10143>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)

Musikpädagogische Forschung in Deutschland

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

Position und Diskussion

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

Historische Musikpädagogik

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

Freie Forschungsberichte

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?

Dieser Diskussionsbeitrag nimmt Überlegungen meines Aufsatzes anlässlich der AMPF-Tagung 2002 (*Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens – Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff*) wieder auf. Allerdings wird hier die dort aufgeworfene Problematik in zweierlei Hinsicht fundamentaler gestellt. Wurde dort nach der Notwendigkeit einer nicht-empirischen Musikpädagogik gefragt, soll hier grundsätzlicher nach deren Möglichkeit gefragt werden. Wurde dort für eine analytische Verfahrensweise plädiert und an Beispielen demonstriert, soll hier grundsätzlicher gefragt werden: eben nicht nur nach einer besonderen Form nicht-empirischen Arbeitens, sondern nach jeder Form nicht-empirischen Arbeitens. Dass der Bereich, um den es mir geht, durch den Begriff *nicht-empirisch* zunächst nur negativ bestimmt ist, bedarf der Erläuterung. Gerade aus dieser Negation soll nämlich die positive Bestimmung gewonnen werden. Die Auszeichnung des nicht-empirischen Bereichs der Musikpädagogik durch Adjektive wie *systematisch*, *allgemein* oder *analytisch* führte über eine bloße Sammlung dieser Begriffe nicht zu einer Bestimmung der Spezifik, die mehr wäre als ein „nicht-empirisch“. Der Versuch von Christopher Wallbaum, durch diese äußerst unterschiedlichen Ansätze mit Wittgensteins Begriff der Familienähnlichkeit einen roten Faden zu ziehen, halte ich nicht für legitim. Der Begriff der Familienähnlichkeit ist bei Wittgenstein ein Terminus technicus, der für einen bestimmten Zweck bei Wittgenstein entworfen, hier unter ganz anderen Umständen mehr Verwirrung stiftet, als dass er irgend etwas erklärte. Im Übrigen sollte man sich nicht an der negativen Bestimmung stören. Wer einen Gegenstandsbe-
reich (hier das Gesamt der Musikpädagogik bzw. der Musikpädagogen) in zwei Klassen gliedern will, braucht nur ein Prädikat (hier eben *empirisch*), weil durch die Negation bereits eine zweite Klasse gebildet wird.

Im Titel nennt der Begriff *als Wissenschaft* eine weitere prädikative Bestimmung, die sowohl der Klasse der empirischen, wie der Klasse der nicht-empirischen Musikpädagogik zugeordnet werden soll. Dass es sich bei empirisch arbeitenden Musikpädagogen um Wissenschaftler handelt, entspricht dem Selbstverständnis und –bewusstsein dieser Leute. Ihren Anspruch als Wissen-

schaftler zu gelten, begründen sie damit, sich nicht nur mit empirischen Sachverhalten und Sätzen zu beschäftigen, sondern dies darüber hinaus mit einer gewissen methodischen Strenge und auf Grundlage einer Theorie zu tun. Die Zeiten philosophischen Hochmuts, in denen Heidegger selbstbewusst den Wissenschaften sein „Die Wissenschaft denkt nicht“ entgegen schleudern konnte, dürften vorbei sein. Heute ist vielmehr die Frage, ob die empirisch arbeitenden Wissenschaftler überhaupt noch an einem wissenschaftlichen Gespräch mit den Nicht-Empirikern interessiert sind. Wenn der Gesprächsfaden nicht reißen soll bzw. wieder aufgenommen werden soll, kann dies nur auf gleicher Augenhöhe geschehen und das heißt, dieselbe Rechtfertigung, mit der der Empiriker begründet, Wissenschaft zu treiben, muss auch der Nichtempiriker vorbringen: Er beschäftigt sich nicht nur mit nicht-empirischen Sachverhalten und nicht-empirischen Sätzen, sondern tut dies mit einer gewissen methodischen Strenge und auf Grundlage einer Theorie.

Ich möchte meine Argumentation in zwei größeren Abschnitten entfalten. In *Wissenschaft und Sprache* plädiere ich mit Jürgen Mittelstraß für einen Wissenschaftsbegriff im engeren Sinne. Die von Mittelstraß im Wesentlichen aus der Struktur des Satzes und seiner Wahrheitsfunktion gewonnenen Bestimmungen, sollen dann in *Wahrheit oder Gewissheit* mit der Alternative konfrontiert werden, die von Hermann J. Kaiser vorgeschlagen wurde: Nach Kaiser ist für eine nicht-empirische Musikpädagogik nicht der Wahrheitsbezug entscheidend, sondern die Gewissheit, die sich bildet.

Wissenschaft und Sprache

Ich möchte zunächst eine begriffliche Unterscheidung vorschlagen: Wissenschaft wird sowohl im Sinne einer gesellschaftlichen Veranstaltung (Wissenschaft₁=Wissenschaft im weiten Sinne) als auch in einem engeren Sinne (=Wissenschaft₂) verwendet. Zur Wissenschaft₁ gehört, Wissenschaft im engeren Sinne zu treiben, Kaffee zu kochen, Kopien zu erstellen, Ruhm zu erwerben, Freundschaften und Feindschaften zu pflegen, und in letzter Zeit besonders Nachwuchs zu fördern und zu profilieren. All dies und vieles mehr, gehört zur gesellschaftlichen Veranstaltung Wissenschaft (Wissenschaft₁). Darin ist aber keine Spezifik der Wissenschaft bestimmt, sondern nur eine mehr oder weniger zufällige Auflistung menschlichen Umgangs und Handelns, der auch in anderen gesellschaftlichen Veranstaltungen vorkommt. Hier soll es allein um eine nähere Bestimmung des Begriffs Wissenschaft₂ gehen.

Dies soll in drei Schritten geschehen. Ich werde zunächst einige Behauptungen von Jürgen Mittelstraß zum Verhältnis Wissenschaft im engeren Sinne (Wissenschaft₂) und Sprache zitieren. Dann werde ich zeigen, dass dieses Verständnis von Wissenschaft₂, implizit bei dem Wissenschaftssoziologen Merton vorausge-

setzt wird, der nun sicherlich nicht als Anhänger der Sprachanalyse verdächtig ist. In einem dritten Schritt möchte ich zeigen, dass diese Überlegungen sich an einem Text empirischen Arbeitens bestätigen lassen.

Zitat (1)

„Zunächst läßt sich die für die moderne Diskussion geltend gemachte Einsicht in den sprachlich verfaßten Charakter von Philosophie und Wissenschaft auch in der Weise formulieren, daß die Philosophie (für die Wissenschaften in Form von Wissenschaftstheorie) entdeckt hat, daß sie selber redet, und daß dieses Reden ihr nicht *äußerlich* ist, kein bloßes Mittel, dessen sich das ‚Denken‘ in dialogischer oder auch nur mitteilungstechnischer Absicht bedient“¹.

Zitat (2)

„Daß man es in der Wissenschaft mit *Sätzen* zu tun hat, daß man diese Sätze *be- weisen* kann, das sind z. B. solche Entdeckungen, von denen der Wissenschaftler zwar täglich Gebrauch macht, deren Bedeutung aber nur selten richtig eingeschätzt wird.“²

Zitat (3)

„Sofern von diesen Gegenständen (Gegenständen der Forschung – M. F.), in der Philosophie oder anderen Wissenschaften, die Rede ist, erfolgt dies gewissermaßen stets unter der Voraussetzung, daß eine sprachphilosophische, elementare Teile der Logik einschließende Reflexion als Reflexion auf die *Bedingungen des vernünftigen (begründenden) Redens* schon stattgefunden hat, d.h. daß man z. B. schon weiß, wann Versicherungen Begründungen und Gründe Rechtfertigungen heißen dürfen, auf welche Weise Unterscheidungen verläßlich gewonnen werden und wie sie sich lehrend und lernend weitergeben lassen.“³

Ich werde versuchen die Implikationen der Zitate zu verdeutlichen.

Das erste Zitat impliziert, dass es zum Wesen der Wissenschaft gehört, sprachlich verfasst zu sein. Sprachlichkeit der Wissenschaft ist kein empirisch kontingentes Faktum, sondern gehört analytisch notwendig zum Begriff dazu. Wo immer auch Wissenschaft betrieben wird, muss geredet werden. Dies kann öffentlich geschehen, oder im stillen Selbstgespräch des Wissenschaftlers. Hingegen kann der Wissenschaftler Kommunikation betreiben oder aber seine Ergebnisse für sich behalten. Ob die wissenschaftlichen Ergebnisse auf einer AMPF-Tagung als Teil der gesellschaftlichen Veranstaltung Wissenschaft (Wissenschaft₁) vorgetragen werden oder nicht, tut der Wissenschaftlichkeit der Ergebnisse (Wissen-

¹ Mittelstraß, Die Möglichkeit von Wissenschaft, S. 159

² Mittelstraß, Die Möglichkeit von Wissenschaft, S. 31

³ Mittelstraß, Die Möglichkeit von Wissenschaft, S. 159

schaft₂) keinen Abbruch. Die Sprachlichkeit der Wissenschaft impliziert daher keine Kommunikation, auch wenn natürlich heute wissenschaftliche Ergebnisse oft nur in Teamarbeit zu erreichen sind und nur veröffentlichte Ergebnisse, Wirkung entfalten können. Sprache – so könnte man die These von Mittelstraß zusammenfassen, ist die Bedingung der Möglichkeit von Wissenschaft, konstituiert Wissenschaft erst. Damit ist natürlich die These nur aufgestellt und noch nicht begründet.

Die zweite These besagt, dass die Sprachlichkeit zwar immer vorausgesetzt wird, aber in ihrer Bedeutung, nämlich als Bedingung der Möglichkeit, nicht richtig eingeschätzt wird. Dieses Argument ist in einem doppelten Sinn empirisch. Es ist eine empirische Frage, ob Wissenschaftler tatsächlich die Bedeutung der Sprache falsch einschätzen. Dies entspricht nach meiner Beobachtung in der Tat der gegenwärtigen Situation in der Musikpädagogik. Verführerisch ist hier die vermeintliche Alternative, dass wissenschaftliches Arbeiten primär durch ein sprachfreies Denken geleistet wird. Erst in einem zweiten Schritt wird dann dieses Denken in kommunikativer Absicht der Wissenschaftslandschaft mitgeteilt. Hier müsste nun gegen ein sprachfreies Denken argumentiert werden. Verwiesen sei auf die Literatur.⁴ Empirisch ist diese These aber auch in einem weiteren Sinne, nämlich dass Wissenschaft auf Entdeckungen beruht, die mit Sätzen zu tun haben. Mittelstraß zeigt am Übergang von der babylonischen zur griechischen Mathematik auf, dass dieser Übergang sich als Einführung einer neuen Art von Sätzen verstehen lässt, die er theoretische Sätze nennt. Begnügten sich die Babylonier mit der Zusammenstellung von Regeln und Verfahrenstechniken zur Lösung praktischer Probleme (z. B. Feldereinteilung), formulieren die Griechen ihre theoretischen Sätze nicht, „um z. B. dieses oder jenes Dreieck konstruieren zu können, sondern um etwas mitzuteilen, was der Konstruktion aller möglichen Dreiecke noch vorausgeht.“⁵ Ein theoretischer Satz in diesem Sinne ist etwa „Der Kreis wird durch jeden seiner Durchmesser halbiert.“, der im Allgemeinen Thales von Milet zugeschrieben wird. Weder ist es selbstverständlich, dass solche Sätze aufgestellt werden, noch dass darin eine sinnvolle Tätigkeit gesehen wird. Gleichfalls neu ist, dass Thales seine theoretischen Sätze zu beweisen versucht. Solche Beweise aber setzen nun ein bestimmtes Maß von Logik voraus, dass bei der Verteidigung oder Widerlegung von Sätzen im Beweisverfahren, gegebenenfalls explizit gemacht werden musste. Damit ist das 3. Zitat erreicht. In Beweisverfahren reichen nicht Versicherungen, etwa dass in Babylon schon immer so gerechnet worden wäre, sondern hier muss man Begründungen anführen können, und nicht jeder Grund darf schon Rechtfertigung heißen. Begründungen und

⁴ z. B. Ryle, *Der Begriff des Geistes*, S. 40; Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, § 344, S.388 f.

⁵ Mittelstraß, *Die Möglichkeit von Wissenschaft*, S. 33

Rechtfertigungen implizieren Sprache. Dies ist zwar der nominalisierten Form der Verben *begründen* und *rechtfertigen* nicht anzusehen, zeigt sich aber sofort, wenn man den Verben „bei der Arbeit zusieht“. Es ist offensichtlich, dass diese Verben propositional ergänzt werden müssen: *Ich begründe meine Behauptung damit, dass es sich so und so verhält. Ich rechtfertige mein Vorgehen damit, dass gemäß der Regeln ...*

Mittelstraß macht, so lässt sich zusammenfassend der Ertrag der Zitate formulieren, folgenden Vorschlag für die Wortverwendung von *Wissenschaft im engeren Sinne*: Wissenschaft ist (behauptende) Rede, die im Rahmen einer Theorie ihre Behauptungen rechtfertigt und begründet. Mit diesem Vorschlag zur Wortverwendung lässt sich dann empirisch feststellen, dass die Griechen mit ihrer Mathematik erstmalig in der Menschheitsgeschichte Wissenschaft im engeren Sinne betrieben haben.

Im zweiten Schritt soll nun gezeigt werden, dass der Wissenschaftssoziologe Merton in seinen Überlegungen zum Wissenschaftsbegriff implizit die mit Mittelstraß gegebene Definition voraussetzt.

Merton beginnt seine soziologischen Überlegungen⁶ zur Wissenschaft gleichsam analytisch, wenn er über die Wortbedeutung von Wissenschaft reflektiert.

„Wissenschaft ist ein täuschend umfassendes Wort, das sich auf eine Reihe unterschiedlicher, aber miteinander verbundener Dinge bezieht. Es wird allgemein verwendet, um zu bezeichnen (1) einen Satz charakteristischer Methoden, durch die Wissen bestätigt wird; (2) ein Bestand akkumulierten Wissens, der von der Anwendung dieser Methoden herrührt; (3) ein Satz kultureller Werte und Bräuche, der die als wissenschaftlich bezeichneten Aktivitäten bestimmt, oder (4) irgendeine Kombination der vorgenannten Aspekte.“⁷

Merton unterscheidet vier Bedeutungen des Wortes, deren Bedeutungen aber nicht wie bei Homonymen unverbunden nebeneinander stehen, sondern eine gewisse, wer nun unbedingt will, Familienähnlichkeit aufweisen. Der rote Faden, der diese Wortbedeutungen von Wissenschaft durchzieht - und es kann offen bleiben, ob weitere Bedeutungen zu unterscheiden wären -, besteht darin, dass Merton bei (1) und (2) Wissen auf Methode bezieht, und zwar so, dass unter Wissenschaft in (1) nur die Methode verstanden wird, mit der aber Wissen bestätigt wird, während in (2) darunter das Wissen verstanden wird, das aber methodisch gewonnen wurde. Der Bezug zu Methode und Wissen wird von Merton in (3) nicht explizit genannt, ist aber offensichtlich. Die als Wissenschaft bezeichneten „kulturellen Werte und Bräuche“ bestimmen die wissenschaftlichen Akti-

⁶ Merton, Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur, S. 45 - 59

⁷ Merton, Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur, S. 46

vitäten, und diese bestehen eben nach (1) und (2) darin, methodisch Wissen zu gewinnen. Und natürlich ist (4) als eine Kombination von (1) – bis (3) dann auch wiederum von den Begriffen *Methode* und *Wissen* bestimmt.

Auch in seiner Zielformulierung bringt Merton wiederum diese beiden Begriffe zusammen:

„Das institutionelle Ziel der Wissenschaft ist die Ausweitung gesicherten Wissens. Die technischen Methoden, die zur Erreichung dieses Ziels angewandt werden, liefern die relevante Definition von Wissen: empirisch bestätigte und logisch konsistente Voraussagen.“⁸

Natürlich werde ich der begrifflichen Engführung Mertons nicht folgen, der unter Wissen nur empirisch bestätigte und logisch konsistente Voraussagen verstehen möchte. Was aber hier zunächst nur interessiert, ist dass auch in der Zielformulierung der rote Faden aus Methode und Wissen fortgesponnen wird. Nun könnte man sich der vorgeschlagenen Wortbedeutung und Zielformulierung Mertons anschließen und sich dennoch weigern, die oben angeführten Thesen von Mittelstraß zu übernehmen. Nur, wer Merton übernimmt, hat Mittelstraß als Zulage, ob er will oder nicht. Merton, so könnte man sagen, macht analytische Voraussetzungen, die er nicht eigens reflektiert und explizit macht. Diese impliziten analytischen Voraussetzungen sollen hier kurz aufgezeigt werden. Merton spricht von Wissen. Auch hier sollte man sich von der nominalisierten Form des Wortes nicht täuschen lassen und dem Wort bei der Arbeit zusehen. Der Wissenschaftler weiß vieles oder einiges, aber was er da weiß, hat propositionale Struktur, weil das Verb *Wissen* nicht anders als propositional ergänzt werden kann: Ich weiß, dass es sich so und so verhält. Wenn man mit Merton 1. als Ziel der Wissenschaft die Ausweitung von Wissen annimmt, 2. dieses Wissen keine andere Struktur haben kann, als propositional zu sein, 3. Propositionen aber nicht anders als sprachlich identifizierbar sind, ist in der Tat die Sprache der Wissenschaft nicht äußerlich, wie Mittelstraß' erste These behauptet. Ebenso bestätigt sich die zweite und dritte These, weil Merton einerseits als in der Redepraxis bereits Geschulter, von dieser Redepraxis Gebrauch macht, er andererseits die Bedeutung dieses Umstands unterschätzt bzw. überhaupt nicht registriert, da die Sprache als Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlicher Rede von ihm nicht eigens reflektiert wird und als Grundlage gesicherten Wissen auch gar nicht in seiner Definition des Wissens mehr vorkommt.

Man kann nun fragen, ob der von Merton konstruierte Zusammenhang von Wissen und Methode nur eine persönliche Marotte ist, oder ob er sich, wie beim Wissen auch, in Wirklichkeit bereits an einem impliziten Vorwissen orientiert. Wittgenstein macht darauf aufmerksam, dass in einem Satz eine Sachlage pro-

⁸ Merton, *Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur*, S. 47

beweise zusammengestellt wird (4.031)⁹. So könnte die behauptete Sachlage sein: Dieser Aufsatz endet mit einem Komma! Ob es sich so verhält oder nicht, lässt sich nur feststellen, indem man am Ende des Aufsatzes nachsieht. Je nachdem, was man dort vorfindet, wird man die Behauptung aufrecht erhalten oder zurücknehmen und nun wissen, was der Fall ist. Mag diese methodische Anweisung zur Verifizierung der Behauptung im Vergleich zum methodischen Aufwand einer wissenschaftlichen Untersuchung äußerst mager erscheinen, so dass das Wort *Verifizierung* zu hoch gegriffen scheint, wird am Beispiel doch deutlich, wie aus dem projektiven Charakter der Sätze ein methodisches Vorgehen folgt und zwar bereits auf der Ebene alltagssprachlicher Sätze. Wenn Wissen nur am Ende von methodischen Bemühungen stehen kann, handelt es sich bei Wissen immer um gesichertes Wissen und das Epitheton *gesichert* betont nur diesen Umstand. Demgegenüber sollte die nicht methodisch gesicherte Übernahme von Sachverhalten lediglich als *Meinen* bezeichnet werden. Zusammenfassend kann man sagen, dass Mertons Begriff der Wissenschaft, der entlang am roten Faden von Wissen und Methode entfaltet wird, ein analytisches Fundament hat, das Merton nicht eigens offen legt, auf dem er aber konsequent seinen roten Faden aus Wissen und Methode entfaltet. Der Zusammenhang von Wissen und Methode erweist sich dabei als analytisch notwendig und nicht als empirisch kontingent. Dieses Fundament ist nach Mittelstraß die Sprache. Ich kann Merton ohne weiteres in seinem Vorschlag der Zielbestimmung (Vermehrung von Wissen) und Wortbedeutung von Wissenschaft in den vier oben genannten Ausformungen folgen und schlage vor, diese als Explikationen des von mir gesuchten engeren Begriffs von Wissenschaft zu verwenden. Wer aber Merton zustimmt und als Musikpädagoge meint, methodisch unser Wissen auf diesem Gebiet zu vermehren, hat sich auf das Fundament der Sprache gestellt und muss sich dann auch daran messen lassen. Natürlich muss man Merton nicht folgen und kann eigene Vorschläge zur Wortverwendung von Wissenschaft ausarbeiten. Wer aber Merton verwirft, weil ihm das sprachliche Korsett zu eng erscheinen mag, und um sich der Kritik zu entziehen, keinen eigenen Vorschlag ausarbeitet, muss sich den Vorwurf gefallen lassen, dass er eben dann nicht weiß, wovon er spricht, wenn er die Wörter *Wissenschaft* und *wissenschaftlich* im Munde führt.

Merton postuliert für die Wissenschaft als Institution vier Imperative, die sich nach ihm aus Ziel und Methoden¹⁰ und damit, wie wir gesehen haben, aus dem sprachlichen Charakter von Wissenschaft ergeben. Diese vier Imperative erläutert er unter den Schlagwörtern *Universalismus*, *Kommunismus*, *Uneigennützigkeit* („Disinterestedness“) und *organisierter Skeptizismus*.¹¹ Ohne hier im Einzel-

⁹ Wittgenstein, *Tractatus*, S. 29

¹⁰ Merton, *Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur*, S. 47

¹¹ Merton, *Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur*, S. 48 - 55

nen nachzuweisen, wie die Definition von Wissenschaft im engeren Sinne in den Text von Merton einfließt, sollen die vier Begriffe als Momente der Sprachlichkeit von Wissenschaft interpretiert werden. Die Interpretation kann ganz zwanglos erfolgen. Die Wissenschaft ist *universalistisch*, weil die Wahrheit einer Behauptung unabhängig von irgendwelchen Eigenschaften (Nationalität, Geschlecht, Alter, usw.) der behauptenden Person gilt. Die Wissenschaft ist im Sinne eines Terminus technicus *kommunistisch*, weil Wissen von einer beliebigen Anzahl von Personen geteilt werden kann, ohne dass dies der Wahrheit Abbruch tut. Allerdings vermehrt sich die Wahrheit auch nicht dadurch, dass mehr Menschen sie teilen. Die Wahrheit wissenschaftlicher Behauptungen ist unverträglich mit einem der Wahrheit entgegenstehenden Interesse des Wissenschaftlers. Die Haltung, diesen Konflikt zu vermeiden, nennt Merton *disinterestedness*, was in der deutschen Übersetzung sehr unglücklich mit *Uneigennützigkeit* wiedergegeben ist. *Der organisierte Skeptizismus* verdankt sich dem projektiven Charakter des Satzes, so dass alles, was der Fall ist, eben auch nicht der Fall sein könnte. Will die Wissenschaft sicheres Wissen vermehren und nicht im bloßen Meinen verfangen bleiben, bleibt ihr gar nichts anderes üblich, als skeptisch gegen Wahrheitsansprüche zu sein.

Ich möchte nun die hier vorgetragenen Momente der Sprachlichkeit von Wissenschaft, auf einen Beitrag des AMPF-Symposion anwenden. Bruhn, Seifert & Aschermann legten eine empirische Untersuchung unter dem Titel „Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn?“ vor. Zwar kennzeichnen sie nicht explizit eine Hypothese - und dies wäre ein Satz, dass etwas der Fall ist bzw. sein könnte -, aber passend zum Text kann hier die Überschrift verwendet werden. Das Fragezeichen zeigt den hypothetischen Charakter der Proposition an. Die Autoren misstrauen (Skeptizismus) ihrer alltäglichen Beobachtung und Intuition, dass Musik - vereinfacht gesagt - klüger macht und versuchen, methodisch geleitet diese Behauptung zu überprüfen. Zu dem Methodenarsenal gehören verschiedene empirische Methoden der Datenerhebung und Auswertung. In der Interpretation des Zahlenmaterials sehen sie die Hypothese bestätigt. Gegen das Ergebnis der Studie können natürlich nicht irgendwelche zufälligen persönlichen Eigenschaften der Autoren geltend gemacht werden (Universalismus). Ebenso erwartet man, dass die Autoren ihr Zahlenmaterial nicht manipulieren, um ein gewünschtes Ergebnis eines Auftraggebers, z.B Musikindustrie, zu erzielen (*disinterestedness*). Ihrem Ergebnis tut es keinen Abbruch, dass sie es mit uns teilen (Kommunismus). Ihre Behauptung wird aber dadurch auch nicht „wahrer“. Allerdings dürfen und müssen nun die AMPF-Tagungsteilnehmer im Sinne des Skeptizismus ihre Zweifel äußern. Auch der Zweifel hat natürlich wieder propositionale Struktur, muss methodisch abgesichert werden und wiederum den Postulaten von *Universalismus*, *Kommunismus* und *disinterestedness* genügen. Gegen die Annahme, die Hypothese sei bestätigt worden, wurden Einwände erho-

ben, die auf die Möglichkeit der Erklärung der Korrelation von Musikaktivität und Schulerfolg durch nicht kontrollierte Drittvariablen (Elternhaus, Schultyp, usw.) verwiesen. Hier wäre dann eine erneute empirische Untersuchung vonnöten. Allerdings, wenn ich mich recht entsinne, wurde der Angriff dadurch pariert, dass auf einen kausalen Zusammenhang verwiesen wurde, der zwischen Musikaktivität und Schulerfolg bestehen soll. Im Text äußern sich die Autoren wesentlich vorsichtiger. So heißt es eingangs im Abstract:

„Gründe für eine mögliche Kausalbeziehung werden diskutiert.“¹²

Ebenso wird später formuliert:

„Die Studie soll versuchen, die Beobachtung zu verifizieren, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen musikalischer Aktivität und der Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu erreichen.“¹³

Als Ergebnis der Studie wird formuliert:

„Die Auswertung der ex-post erhobenen Daten bestätigt den anfangs geschilderten Eindruck: Musikalisch aktive Schüler und Schülerinnen der Freien Waldorfschule erreichen das Abitur signifikant häufiger als die Anderen.“¹⁴

Der Text selbst legt es nahe, die Verteidigung tiefer zu legen und nur dafür zu plädieren, dass methodisch eine Korrelation von Musikaktivität und Schulerfolg ausgewiesen wurde. Auch wenn dies unserer alltäglichen Intuition entsprechen mag, bei Kollegen wohl eher Gereiztheit erzeugt, ist dies dennoch ein sinnvolles Ergebnis, weil empirisches Arbeiten auch bei der Bestätigung der Intuition¹⁵ notwendig bleibt, soll es sich um Wissen und nicht bloßes Meinen handeln.

Ohne damit behaupten zu wollen, den Beitrag von Bruhn u. a. abschließend diskutiert zu haben, sollte die Darstellung offen legen, wie auch das Verhalten der beteiligten Personen auf dem Kongress durch Sprache bestimmt war. Was dort geschah, ist ohne Wahrheitsbezug und propositionalen Charakter nicht verständlich. Wer den Wahrheitsbezug leugnen wollte, gerät in einen pragmatischen Widerspruch zwischen dem, was er behauptet, und seinem faktischen Verhalten auf dem Kongress.

¹² Bruhn, Seifert & Aschermann, Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn?, S. 1

¹³ Bruhn, Seifert & Aschermann, Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn?, S. 3

¹⁴ Bruhn, Seifert & Aschermann, Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn?, S. 7

¹⁵ Behne, Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens, S. 117

Wahrheit oder Gewissheit

Hermann J. Kaiser hat als Alternative zum Wahrheitsbegriff mit Verweis auf John Dewey vorgeschlagen, dass wissenschaftliche Begründungen sich auch am Begriff *Gewissheit* orientieren könnten. Ohne den Text von Dewey zu kennen, möchte ich diesen Vorschlag verwerfen. Es sprechen hier bereits rein analytische Gründe dagegen. Wiederum muss man die Begriffe „bei der Arbeit beobachten“.

1. Einen ersten Hinweis, dass der Wahrheitsbezug durch Gewissheit nicht zu ersetzen ist, ergibt sich aus der Grammatik der Wörter *wahr* und *gewiss*. Während *wahr/falsch* einen kontradiktorischen Gegensatz bilden, und ein Satz daher entweder wahr oder falsch ist, ist man sich seines Wissens mehr oder weniger gewiss, wie man an den Kandidaten der Rateshow von Günther Jauch wöchentlich beobachten kann. Es gibt daher Grade der Gewissheit, die sich auf einer polar-konträren Skala¹⁶ anordnen lassen.

2. Spricht man nicht über den Begriff *Gewissheit* in der nominalisierten Form, bemerkt man sofort, dass man durch den Begriff *Gewissheit* den Sprachbezug nicht abschütteln kann. Auch das Wort *gewiss* muss immer (a) propositional ergänzt werden, bzw. (b) Ergänzungen durch einen Gegenstandsbegriff können propositional ausgeschrieben werden:

(a) *Ich bin mir gewiss, dass es sich so und so verhält!*

(b) *Ich bin mir seiner Freundschaft gewiss!*

= *Ich bin mir gewiss, dass, wenn ich ihn um etwas bitten würde...*

= *usw.*

3. Da, wie in 2. gezeigt wurde, sich sowohl Wahrheit als auch Gewissheit auf Sachverhalte beziehen, muss zwischen Wahrheit und Gewissheit irgendein Verhältnis bestehen. Der Vorschlag von Hermann J. Kaiser läuft darauf hinaus, dass sich die Begriffe ersetzen lassen. Das folgende Beispiel scheint dies zu bestätigen:

Es ist wahr, dass es sich so und so verhält!

Ich bin mir gewiss, dass es sich so und so verhält!

Nun lässt sich aber der zweite Satz ohne weiteres tautologisch umformen in:

Ich bin mir gewiss, dass es wahr ist, dass es sich so und so verhält!

¹⁶ Kamlah & Lorenzen, Logische Propädeutik, S. 74

In der Umformung wird sofort deutlich, dass die Gewissheit sich auf den Wahrheitsanspruch des Satzes bezieht und damit eben nur indirekt auf den propositionalen Gehalt. Wahrheit und Gewissheit verhalten sich zum propositionalen Gehalt asymmetrisch. Dies bestätigt eine weitere Umformung:

Ich bin mir gewiss, dass es sich so und so verhält, halte es aber nicht für wahr.

Unser sprachliches Alltagsbewusstsein weist diesen Satz als unmöglich zurück, weil das Für-wahr-Halten-eines-Satzes immer die Gewissheit, dass er auch wahr ist, einschließt. Umgekehrt gilt dieses Verhältnis nicht. Man kann sich einer Sache mehr oder weniger gewiss sein und dennoch kann die Behauptung wahr sein. Wer den Wahrheitsbezug aufgibt, gibt bereits das auf, dessen wir uns überhaupt gewiss sein können. Die Begriffe *wahr* und *gewiss* können einander nicht ersetzen, weil *wahr* sich auf Propositionen bezieht, während mit *gewiss* dem sich äussernden Subjekt ein bestimmter Zustand zugeschrieben wird. Die beiden Wörter gehören in völlig unterschiedliche Kategorien: *wahr* ist ein Satz(Propositionen)-Prädikat, *gewiss* hingegen ein Gegenstandsprädikat. Wiederum lässt sich zeigen, dass die Kongressteilnehmer sich faktisch an dieser Unterscheidung orientierten. Als es durch Bruhn angeregt zu einer Diskussion über musikpädagogische Konzeptionen und ihrer wissenschaftlichen Fundierung kam, wurde das Beispiel *didaktische Interpretation* genannt. Bernhard Hofmann brachte das entscheidende Argument. Er fragte unter Gelächter danach, wie die Wahrheit der Behauptung, dass eine Horizontverschmelzung stattgefunden hätte, verteidigt würde. Mit dem Verweis auf die empfundene Gewissheit durch Vertreter der *didaktischen Interpretation* hätten sich die Kongressteilnehmer nicht abspesen lassen.

Unter der Annahme einer alltagssprachlichen Bedeutung von *gewiss* und *wahr*, halte ich Kaisers Vorschlag für gescheitert, dem Wahrheitsanspruch konkurrierend den Gewissheitsanspruch entgegenzustellen. Natürlich müsste die Diskussion neu eröffnet werden, wenn Dewey *Gewissheit* als *Terminus technicus* in einem völlig anderen Sinne verwendet, als dem hier in meiner Argumentation vorgeschlagenen.

Ich möchte mich nun wieder der eingangs gestellten Frage zuwenden, wie eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft (im engeren Sinne) möglich ist, die zum Gesprächspartner einer empirischen Musikpädagogik werden kann. Meine zunächst nur metaphorisch formulierte Wendung, dass das Gespräch auf gleicher Augenhöhe geführt werden muss, kann ich nun durch den mit Merton als roten Faden aus Wissen und Methode bestimmten engeren Sinn von Wissenschaft konkretisieren. Das Prädikat *wissenschaftlich im engeren Sinne*, wird empirisch arbeitenden Musikpädagogen zu Recht zugesprochen, wenn sie nicht nur empirische Sätze äußern, sondern deren Wahrheitsanspruch auch methodisch ausweisen. Dies entspricht, wie ich bei Merton zeigte, dem impliziten Selbstverständnis der Empiriker, auch wenn sie die sprachliche Fundierung übersehen.

Entsprechend muss nun formuliert werden: Das Prädikat *wissenschaftlich im engeren Sinne* wird nicht-empirisch arbeitenden Musikpädagogen nur dann zu Recht zugesprochen, wenn sie nicht nur nicht-empirische Sätze äußern, sondern deren Wahrheitsanspruch auch methodisch ausweisen können. Eine Möglichkeit nicht-empirische Sätze aufzustellen und ihren Wahrheitsanspruch methodisch zu verteidigen, stellt analytisches Arbeiten dar. Dies sollte hier immer auch zugleich demonstriert werden, etwa bei der Auseinandersetzung um das Verhältnis von Wahrheit und Gewissheit. Mertons Einführung des Begriffs des wissenschaftlichen Wissens auf empirische Sätze, wäre dogmatisch, weil seine eigene Bestimmung von *wissenschaftlich* durch Wissen und Methode ebenso auf analytisches Arbeiten zutrifft. In meinem Beitrag zur AMPF-Tagung habe ich im Übrigen gezeigt, dass die empirische Musikpädagogik auch der analytischen Reflexion bedarf. Damit ergibt sich im Bereich der nicht-empirischen Musikpädagogik entlang des Begriffs wissenschaftlich eine weitere Unterteilung: *wissenschaftliche* und *nicht-wissenschaftliche* nicht-empirische Musikpädagogik. Dass die Klasse der wissenschaftlichen nicht-empirischen Musikpädagogik nicht leer ist, kann ich mit Verweis auf analytisches Arbeiten rechtfertigen. Eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft ist daher zumindest als analytische möglich. Ob weitere Kandidaten in diese Schublade gehören, ist offen. Die Argumentation dafür sollte am besten durch ihre Vertreter selbst geleistet werden. Völlig anders verhält es sich, wenn man an Wissenschaft als gesellschaftliche Institution denkt. Dort wird Kaffee gekocht, Kopien erstellt, Ruhm erworben, Freundschaften und Feindschaften gepflegt, und eben auch eine nicht-wissenschaftliche nicht-empirische Musikpädagogik betrieben. Nur, wer wird mit ihr das Gespräch suchen?

Literatur

- Bruhn, Herbert; Seifert, Martin u. Ellen Aschermann (2002): Transfereffekte von Musikaktivitäten auf die Schullaufbahn? Eine Ex-Post-Studie an der freien Waldorf-Schule in Rendsburg, unveröffentlichter Vortrag, AMPF-Jahrestagung
- Flämig, Matthias (2003): Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens – Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff. (In diesem Band)
- Kamlah, Wilhelm u. Paul Lorenzen (1990): Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens, 2. verb. u. erw. Aufl., Mannheim, Wien, Zürich
- Merton, Robert K. (1972): Wissenschaft und demokratische Sozialstruktur, in: Wissenschaftssoziologie 1. Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß, hrsg. v. Peter Weingart, Frankfurt am Main, S. 45 – 59
- Mittelstraß, Jürgen (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft, Frankfurt am Main
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen (1993⁵). In: L. Wittgenstein, Werkausgabe Band 1, Frankfurt am Main.

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus (1993⁶). In: L. Wittgenstein, Werkausgabe Band 1, Frankfurt am Main

Dr. Matthias Flämig
Südendstr. 54
12169 Berlin
Email: flaemig@udk-berlin.de